

## Le technicien en assistance sociale affecté à la prévention de l'abandon scolaire

Marie McAndrew  
Anne St-Pierre  
Wendy Cumming-Potvin  
université de montréal

Cet article examine le phénomène actuel du décrochage scolaire qui a des répercussions sérieuses pour le système scolaire québécois. Une recherche-action a été menée auprès des décideurs, des intervenants scolaires, des élèves et des parents dans quatre écoles secondaires situées en milieu socio-économiquement faible sur l'île de Montréal. Une analyse qualitative des données recueillies évalue l'impact de la mesure "technicien en assistance sociale" et suscite des interrogations afin d'améliorer sa mise en oeuvre. Les résultats corroborent certaines conclusions d'autres études portant sur le décrochage et l'échec scolaire.

This article looks at the current phenomenon of dropping out, which has serious repercussions for the Quebec school system. We conducted an action research project with policy makers, educational personnel (including principals, teachers, psychologists, and social service workers), students, and parents in four secondary schools in low socio-economic areas on the island of Montreal. Our qualitative analysis of the data evaluates the impact of the "social service worker" initiative, and gives rise to questions aimed at improving its implementation. Our results corroborate certain conclusions from other studies of dropping out and academic failure.

### PROBLÉMATIQUE

Dans les années soixante, la réforme scolaire québécoise a été mise en place au nom de la démocratisation de l'enseignement. Paradoxalement, le système d'éducation actuel est incapable de retenir une partie importante de sa clientèle, notamment celle située en milieu socio-économiquement défavorisé. En effet, bien que le phénomène du décrochage touche l'ensemble des systèmes scolaires occidentaux, il atteint au Québec des sommets inégalés. À titre d'exemple, 35% des jeunes Québécois de moins de 20 ans n'obtiennent pas leur diplôme du secondaire (Gouvernement du Québec, 1992a). De plus, les résultats de plusieurs études permettent de constater qu'il existe une corrélation entre le taux d'abandon scolaire et le taux de défavorisation (Conseil scolaire de l'île de Montréal, 1984; Gouvernement du Québec, 1993; Hrimech, Théorêt, Hardy et Gariépy, 1993b). Dans certains quartiers défavorisés montréalais, la proportion de jeunes âgés entre 15 et 24 ans qui n'ont pas complété une formation de niveau secon-

daire atteint même 49% (Concertation Jeunesse Hochelaga-Maisonneuve, 1987). À l'opposé, d'après les statistiques du Gouvernement du Québec (1992b), pour l'année scolaire 1989–1990, le taux de diplomation à la commission scolaire Lakeshore était de 98%. De telles réalités imposent une réflexion sur l'adaptation de l'école publique à une clientèle de plus en plus diversifiée.

Une fois ce constat fait, force est d'admettre que le phénomène du décrochage n'est pas facile à cerner. Plusieurs profils du décrocheur potentiel ont été élaborés par les chercheurs (Akari et Takeshita, 1991; Bloch, 1991; Daoust, 1988; Pilon, 1991; Rogus et Wildenhaus, 1991). Celui-ci posséderait généralement une ou plusieurs des caractéristiques suivantes: faible rendement scolaire, faible estime de soi, attitude négative par rapport à l'école, vision irréaliste de lui-même et de ses capacités, manque de modèle positif d'identification, manque d'habiletés interpersonnelles et de capacité de résolution de problèmes.

Cependant, le phénomène de l'abandon scolaire ne peut être imputé uniquement aux caractéristiques des élèves. Cette perspective compensatoire attribuant l'échec scolaire aux retards cumulatifs dans le développement langagier, cognitif et socio-affectif des enfants provenant des milieux défavorisés fut retenue depuis les années cinquante jusqu'aux années quatre-vingt. À cause de l'échec des programmes compensatoires, la thèse du déficit est remplacée aujourd'hui par une explication plus complexe. Le succès ou l'insuccès scolaire est influencé par plusieurs facteurs tels que les caractéristiques personnelles de l'élève, son milieu familial et l'organisation scolaire qui s'avère souvent inadaptée aux habiletés et aux aptitudes des enfants de milieu défavorisé (Conseil scolaire de l'île de Montréal, 1991; Drolet, 1991; Hohlfeld, 1985, 1993; Himech, Théorêt, Hardy et Gariépy, 1993a, 1993b). En particulier, la relation maître-élève semble être au coeur des difficultés que vivent ces élèves. À cet égard, plusieurs recherches tendent à démontrer que le manque d'autorité des enseignants, l'indifférence de ceux-ci face à la réussite scolaire ou face à l'élève lui-même ainsi que la taille de l'école et le peu de stimulation offert par les programmes sont des facteurs favorisant l'abandon scolaire (Brubaker, 1991; Bryk et Thum, 1989; Kammoun, 1991; Le Blanc et Janosz, 1992; Quinn, 1991; Wehlage et Rutter, 1986).

Face à une problématique en pleine émergence, on assiste depuis quelques années, autant au Québec que dans le reste de l'Amérique du Nord, à l'implantation d'un éventail de programmes de prévention de l'abandon scolaire. Dans le cadre de cet article, il est impossible de faire une recension complète des écrits examinant le sujet. Cependant, il ressort de nombreuses recherches que des solutions réalistes au décrochage scolaire doivent tenir compte concurremment des variables reliées aux caractéristiques personnelles de l'élève, à son milieu familial et à son milieu scolaire (Brubaker, 1991; Kammoun, 1991; Nardini et Antes, 1991; Quinn, 1991; Rogus et Wildenhaus, 1991). De plus, une concertation des diverses politiques et pratiques éducatives est nécessaire au succès scolaire et à l'assiduité chez les élèves considérés à risque.

## PRÉSENTATION DU PROJET

*Le contexte*

Dans la foulée des interventions qui ont été implantées en milieu défavorisé depuis plus de vingt ans, le ministère de l'Éducation du Québec a lancé un nouveau plan d'action visant à contrer l'échec scolaire sur l'île de Montréal (Pagé, 1991). Le plan Pagé portait sur une mesure alimentaire et une série de mesures pédagogiques, notamment la maternelle cinq ans à plein temps, les études dirigées au primaire et l'adjonction de techniciens en assistance sociale au secondaire. Touchant une vingtaine d'écoles dans quatre commissions scolaires de l'île de Montréal, la mesure affectant un *technicien en assistance sociale à la prévention de l'abandon scolaire (t.a.s.)* prévoit l'octroi de onze salaires professionnels, servant à engager, selon les besoins de chacune des commissions scolaires, une vingtaine de personnes à temps plein ou à temps partiel. Les employés sont affectés à l'accompagnement et au soutien personnalisé des élèves du secondaire qui présentent des problèmes d'absentéisme et sont susceptibles d'abandonner leurs études. Malgré son caractère modeste en terme budgétaire, l'ajout de cette mesure mérite qu'on s'y attarde, principalement pour deux raisons. D'une part, sa souplesse pourrait lui permettre de constituer un excellent déclencheur d'une mobilisation du milieu. D'autre part, c'est la seule intervention dans l'ensemble du plan Pagé visant spécifiquement le secondaire. Commanditant le projet d'évaluation intégrée à l'action éducative de la mesure "technicien en assistance sociale" au secondaire en milieux socio-économiquement faibles, moins d'un an après son implantation, le Conseil scolaire de l'île de Montréal a confié deux mandats aux chercheurs: soutenir les milieux impliqués face à la mise en oeuvre de la mesure et évaluer l'impact de la mesure vis-à-vis de la prévention de l'abandon scolaire dans les milieux concernés.

*Considérations méthodologiques*

L'évaluation d'une mesure aussi ponctuelle a présenté plusieurs écueils. Premièrement, il était difficile d'isoler l'impact spécifique de cette mesure parmi l'ensemble des diverses interventions professionnelles et des différents programmes visant la prévention de l'abandon scolaire. Deuxièmement, il y avait danger de confondre les effets de la mesure avec une évaluation du rendement et des compétences individuelles des personnes à qui l'on avait confié cette tâche. Enfin, une étude longitudinale de l'impact effectif et direct du technicien en assistance sociale sur le taux d'abandon scolaire était difficilement réalisable à cause des limites budgétaires du mandat d'évaluation ainsi que de la création récente de la mesure et de son implantation précipitée.

Dans cette veine, inspirés des travaux de Guba et Lincoln (1989), nous avons privilégié une approche de recherche-action dite “intégrée à l'action éducative.” Cette dernière se distingue des évaluations antérieures, puisqu'elle conçoit l'évaluation comme une transaction entre les différents partenaires (intervenants scolaires, chercheurs et décideurs). Une telle perspective tient compte de l'expérience des acteurs afin d'améliorer l'intervention plutôt que de la mettre à l'épreuve. Ainsi, la dimension interactive de l'évaluation permet d'impliquer les divers partenaires dans la définition des objectifs de la mesure et des moyens d'évaluation. Ce courant de recherche présuppose que les questions posées par les intervenants sont légitimes et que l'évaluation s'avère pertinente dans la mesure où les résultats facilitent la tâche des acteurs auxquels ils sont destinés (Hohl et McAndrew, 1993).

#### *Le déroulement de la recherche*

Les porteurs de dossiers au sein des commissions scolaires participantes (la Commission des écoles catholiques de Montréal [CECM] et la Commission des écoles protestantes du grand Montréal [CEPGM]) ont ciblé quatre écoles secondaires comme étant représentatives des problèmes de défavorisation vécus sur l'île de Montréal, de la structure complexe de services (pédagogiques et psychosociaux) et de la diversité des clientèles. Trois de ces écoles font partie du secteur français de l'une ou l'autre des deux commissions scolaires, la quatrième faisant partie du secteur anglais. Une école accueille une population majoritairement de souche québécoise francophone et résidente du quartier environnant. La population de deux d'écoles est composée majoritairement d'étudiants allophones de plus ou moins récente immigration (Haïtiens ou Latino-américains, Grecs ou Portugais). Une dernière école reçoit principalement des élèves de souche anglo-saxonne ou italienne.

Le projet, qui a duré 18 mois, s'est déroulé en deux étapes. La première, de mars 1992 à juin 1992, à caractère exploratoire, a permis de solliciter l'expertise de l'ensemble des intervenants concernés par la mise en oeuvre de la mesure “*technicien en assistance sociale affecté à la prévention de l'abandon scolaire*” et de les impliquer dans un processus réflexif à cet égard. La seconde, de janvier 1993 à juin 1993, à caractère davantage évaluatif, visait à recueillir les perceptions des élèves bénéficiaires du service et de leurs parents quant à l'impact de l'action du technicien en assistance sociale sur leur vécu scolaire. Durant tout le processus, les résultats concernant les divers modèles de la mise en oeuvre de la mesure furent communiqués aux intervenants scolaires et réajustés suite aux commentaires de ces derniers.

Une combinaison de trois instruments de collecte d'information a été utilisée: l'observation directe dans les écoles participantes, l'entrevue semi-dirigée et l'analyse documentaire. Les données recueillies ont été traitées et analysées selon

les techniques suggérées par Van der Maren (1990) et Contandriopoulos, Champagne, Potvin, Denis et Boyle (1990). D'abord, les entrevues ont été enregistrées intégralement sur bande sonore. Ensuite, afin de les décomposer en éléments plus simples, l'analyse s'est déroulée en six étapes: la détermination des unités d'analyse, la classification des thèmes, la quantification des résultats, la comparaison, l'interprétation et la validation.

#### LA RECHERCHE EXPLORATOIRE AUPRÈS DES INTERVENANTS SCOLAIRES

##### *La description du processus*

Les canevas d'entrevue semi-dirigée, adaptés aux fonctions de nos répondants (porteurs de dossiers des commissions scolaires, directions, enseignants, professionnels, techniciens en assistance sociale affectés à la mesure), portaient essentiellement sur les points suivants:

- (a) les caractéristiques de l'école et de son milieu;
- (b) la perception des problèmes auxquels sont confrontés les écoles en milieux défavorisés;
- (c) la perception des phénomènes d'absentéisme et d'abandon scolaire et le profil des élèves présentant des problèmes de fréquentation scolaire;
- (d) la description générale des objectifs poursuivis par les projets de l'école;
- (e) les modalités d'application de la mesure *t.a.s.*;
- (f) les opinions quant aux modalités, aux objectifs poursuivis par la mesure et aux changements souhaités;
- (g) la perception de l'impact de la mesure; et
- (h) les recommandations quant à l'évaluation de la mesure.

Afin de favoriser une liberté d'expression chez les intervenants scolaires, les entrevues se sont effectuées individuellement ou par petits groupes homogènes, selon le statut professionnel des participants. Lors de 16 réunions, les intervenants suivants ont été rencontrés: quatre directeurs d'école, huit professionnels, 25 enseignants (de niveaux et de champs variés) et huit techniciens en assistance sociale.

##### *La perception de la situation par les intervenants*

Il ressort des entrevues auprès des intervenants scolaires deux grandes catégories de problèmes particuliers aux milieux défavorisés: les enjeux liés à la défavorisation socio-économique du milieu et ceux liés à l'organisation scolaire. D'abord, la défavorisation socio-économique du milieu est identifiée comme l'un des facteurs de l'abandon scolaire. La majorité des intervenants scolaires interviewés insistent sur le problème de l'instabilité familiale vécue par l'adolescent (déracinement familial, intégration dans une famille reconstituée, garde partagée).

Plusieurs témoignages évoquent le manque de modèles favorables à la construction d'une identité et à l'élaboration de projets d'avenir chez les familles vivant dans des situations socio-économiquement précaires. Les jeunes sont perçus comme étant laissés à eux-mêmes et peu encouragés dans leurs activités scolaires. De plus, certaines caractéristiques de l'élève (retard scolaire accumulé, difficulté à progresser au rythme de son groupe-classe, faible estime de soi et une attitude négative face à l'école) sont mentionnées comme des facteurs pouvant contribuer au laisser-aller et à la démotivation.

Cependant, puisque la majorité des répondants remettent en question l'organisation du milieu scolaire, les difficultés vécues par les élèves ne sont pas imputées uniquement à la situation socio-économique de leur famille. Des variables reliées aux politiques et aux pratiques qui témoignent d'un système d'éducation peu adapté à une clientèle socio-culturellement diversifiée sont également évoquées. Parmi ces variables, on compte le manque de programmes et d'approches pédagogiques ajustés aux besoins de la population scolaire, les politiques d'affectation du personnel enseignant (faible taux de roulement, faible mobilité, lent renouvellement du personnel d'une école) et le manque de communication et de concertation entre les différents intervenants scolaires. L'incompatibilité existant entre les valeurs des adolescents et celles de l'école est également soulignée dans les propos des techniciens et des professionnels. En particulier, une mauvaise relation maître-élève est perçue comme étant un élément pouvant provoquer la démotivation des élèves.

Par ailleurs, les séances d'observation effectuées sur le site de recherche révèlent que dans certains milieux, il existe de nombreuses mesures palliatives autres que celle du *t.a.s.* Par contre, peu de stratégies de concertation sont entreprises pour freiner l'abandon scolaire ou pour prévenir les facteurs pouvant engendrer ce processus. Bien que certains directeurs d'école et professionnels souhaitent réinvestir l'école non seulement en tant que milieu d'apprentissage, mais également comme un milieu de vie, peu d'entre eux réussissent à former des comités de travail efficaces visant à contrer l'abandon scolaire ou à organiser des activités parascolaires pouvant susciter l'intérêt des élèves ciblés comme des décrocheurs potentiels.

#### *L'état de la mise en oeuvre de la mesure t.a.s.*

Dans l'ensemble des milieux rencontrés, la mesure "technicien en assistance sociale affecté à la prévention de l'abandon scolaire" vise le même objectif: augmenter le contact direct avec l'adolescent et son milieu de vie (parent, amis, etc.), afin de contrôler sa fréquentation scolaire. Cependant, lors de la collecte de données, deux modèles de mise en oeuvre de la mesure ont émergé, ce qui correspond aux conceptions différentes des deux commissions scolaires participantes.

La CEPGM propose un modèle d'“intervention de masse” et procède à l'embauche d'*agents de milieu*.<sup>1</sup> Le profil de “travailleurs de rue” de ces personnes les rend particulièrement aptes à interagir de façon non formelle avec l'ensemble de la population étudiante. Les gestionnaires souhaitent qu'ils représentent des modèles d'identification positifs auprès des adolescents. Les personnes embauchées sont généralement de sexe masculin, poursuivent des études universitaires de niveau baccalauréat et sont membres d'une communauté ethnique représentative de la population étudiante. Dans chacune des écoles, les *agents de milieu*, regroupés dans une équipe (deux à quatre personnes selon le nombre d'élèves), assurent une présence non formelle (durant les périodes de transition, de récréation et de dîner), auprès de l'ensemble de la population étudiante, même s'ils interviennent principalement auprès des élèves jugés à risque. Leurs interventions préventives sont variées: communication téléphonique ou convocation des parents, émission et suivi d'avis disciplinaires, rencontre avec les élèves dépités, référence de ces élèves à des services spécialisés, soutien scolaire et organisation d'activités para-scolaires.

Les écoles appartenant à la CECM ont adopté un modèle d'intervention plus traditionnel en embauchant des *techniciens* en assistance sociale qui possèdent une formation technique du cégep en sciences sociales. Étant donné que le *technicien* travaille dans un champ d'intervention professionnelle spécifique au sein de l'équipe multidisciplinaire, il est engagé en fonction de sa capacité à réaliser des interventions psycho-sociales. Souvent, il est le seul à occuper cette fonction à l'école et il assure parfois un service à mi-temps dans deux établissements scolaires.

La tâche du *technicien* comprend des activités de type curatif et préventif. Premièrement, il effectue un counselling auprès des élèves présentant des problèmes d'assiduité ou de comportement. Le dépistage est effectué à partir des feuilles de présence et des références suggérées par les intervenants du milieu. Selon les besoins des élèves, les séances de counselling se déroulent individuellement ou en petits groupes et peuvent s'écouler sur une ou plusieurs semaines. De telles séances ont pour but d'aider les élèves à préciser leurs difficultés par les techniques “d'écoute active” ainsi que de proposer des pistes d'action réalistes. Le technicien peut également rencontrer la famille afin de soutenir davantage les élèves dans leurs stratégies de résolution de problèmes. Enfin, le *technicien* réalise des interventions préventives de type administratif (contact téléphonique avec les parents, émission d'avis disciplinaires adressés à l'élève et à ses parents, etc.).

Bien que les *agents de milieu* et les *techniciens* accomplissent des tâches similaires, des divergences ont été observées face aux qualifications respectives, aux spécifications des fonctions et à la visibilité auprès des élèves. L'*agent de milieu* est moins “spécialisé” que le *technicien*, car il est embauché principalement sur la base de sa capacité à agir comme “grand frère” auprès des jeunes.

Quoiqu'il occupe plusieurs fonctions liées à la présence non formelle auprès de l'ensemble de la population étudiante, il laisse aux professionnels les interventions psycho-sociales plus spécialisées. *L'agent de milieu* jouit d'une grande visibilité auprès de la population étudiante. Cependant, plusieurs intervenants scolaires (direction, enseignants ou professionnels) déplorent le manque de formation spécialisée des *agents de milieu* et certains craignent une "déprofessionnalisation" de ce type d'intervention. Par contre, le *technicien* jouit d'une grande crédibilité auprès des autres intervenants scolaires, car les professionnels et les directions lui reconnaissent un champ d'intervention spécifique et considèrent son apport important dans la lutte contre l'abandon scolaire.

#### *Les interrogations soulevées quant à l'impact de la mesure*

Dans l'ensemble des milieux scolaires étudiés, les directions et la majorité des intervenants se réjouissent de la rapidité et de la nature précoce des interventions qu'effectuent les *t.a.s.* auprès des jeunes à risque et de leurs parents. De plus, les *t.a.s.* interviewés sont convaincus d'accomplir une fonction importante. Cependant, la mise en oeuvre de la mesure soulève des interrogations qui relèvent de la nature même du système scolaire. Les intervenants scolaires demeurent en effet perplexes face à l'impact de la mesure. La grande majorité d'entre eux perçoivent l'élaboration d'un projet concerté et la recherche de cohésion des principes d'intervention comme les seules avenues efficaces pour lutter contre le décrochage scolaire. La seule action du *t.a.s.* ne pourrait suffire selon eux. La mesure, appliquée sous l'une ou l'autre de ses formes (*agent de milieu* ou *technicien*), fait également ressortir les contradictions existant entre son objectif de stimulation de la fréquentation scolaire et certaines politiques disciplinaires, notamment celles relatives à la suspension. Selon plusieurs intervenants scolaires, le mandat du *t.a.s.* se heurte à l'intérêt même des enseignants qui ont suspendu des élèves.

Suivant cette phase exploratoire dont les résultats furent communiqués aux milieux, une majorité d'intervenants ont recommandé pour la suite de la recherche, l'utilisation d'une approche qualitative, consistant en une enquête de satisfaction auprès des parents et des élèves. En effet, selon les répondants, l'impact de la mesure se manifesterait d'abord par la sensibilisation accrue des élèves et de leurs parents face à l'importance de la fréquentation scolaire plutôt que par les taux d'abandon. Puisque les perceptions et les attitudes négatives à l'égard de l'école constituent des facteurs déterminants de l'abandon scolaire, ils croyaient donc qu'une modification de l'attitude des élèves et de leurs parents pourrait corroborer l'utilité de la mesure. Ce processus a donc constitué l'essentiel de la deuxième phase.



## L'ENQUÊTE DE SATISFACTION EFFECTUÉE AUPRÈS DES ÉLÈVES ET DE LEURS PARENTS

*La description du processus*

L'enquête de satisfaction consista en une série d'entrevues semi-dirigées auprès de sept groupes d'élèves des quatre écoles ayant bénéficié de la mesure (soit 102 élèves du premier et du deuxième cycle). Le nombre d'élèves par groupe a varié de 15 à 23 au premier cycle et de 9 à 13 au deuxième cycle. Trois entrevues en petits groupes ainsi qu'une enquête téléphonique subséquente suite à la difficulté de joindre ce type de parents souvent eux-mêmes négatifs à l'égard de l'école ont également permis de rejoindre 38 parents dont les enfants ont bénéficié de la mesure au cours de l'année scolaire.

Les protocoles d'entrevues comprenaient trois volets de questions ouvertes. Le premier visait à recueillir les perceptions de l'élève ou du parent vis-à-vis des aspects variés du milieu scolaire tels l'organisation humaine et physique, les stratégies pédagogiques et les critères et les processus d'évaluation. Afin de permettre aux chercheurs de tenir compte de la situation socio-affective des élèves, ce premier volet comprenait également des questions ouvertes concernant les relations interpersonnelles et la fréquentation scolaire de l'élève ayant bénéficié de la mesure.

Le deuxième volet visait, dans un premier temps, à identifier, le cas échéant, les changements observés en cours d'année scolaire. Des pistes variées telles une meilleure estime de soi, des habiletés interpersonnelles améliorées, un plus grand sentiment d'appartenance étaient proposées aux participants. Dans un deuxième temps, il s'agissait de distinguer les facteurs ayant contribué à cette modification des attitudes ou des perceptions de l'élève ou du parent en cours d'année. Les chercheurs demandaient notamment aux élèves et aux parents si les changements étaient attribuables à des facteurs extérieurs à l'école ou à des facteurs directement liés à l'école.

Le troisième volet avait pour but d'isoler la contribution spécifique du *technicien* ou de *l'agent de milieu* vis-à-vis de la modification d'attitudes et de perceptions des élèves ou de leurs parents, en faisant préciser par les répondants la nature des interventions effectuées par le *technicien* ou *l'agent de milieu* et leur perception du rôle de ce dernier.

Bien que les chercheurs aient tenté généralement de suivre ce canevas-type sur le terrain, les entrevues de groupe se sont déroulées de manière souvent plus dynamique et parfois plus difficile, étant donné les caractéristiques de la population-cible. Les tendances dégagées ici demeurent donc indicatives: il s'agit de l'analyse, selon une méthodologie qualitative, de la fréquence de divers propos au sein des groupes rencontrés et non de données quantitatives relatives à chacun des sujets, puisque tous ne se sont pas exprimés sur tous les enjeux.

*Les résultats*

Dans les sept groupes d'élèves rencontrés, la tendance dominante et spontanée est celle d'une vision plutôt négative de l'école: on dénonce divers aspects de l'organisation scolaire tels le mauvais entretien, le manque d'activités parascolaires intéressantes, les relations tendues entre divers groupes d'élèves et les mauvaises relations professeur-élève. Au premier cycle particulièrement, la relation maître-élève est signalée comme la variable déterminante de l'attitude négative envers le milieu scolaire et de la réussite dans une matière. Cependant, il ressort dans tous les groupes un consensus sur les changements d'attitudes observés en cours d'année. La forte majorité des élèves qui se sont exprimés (72,5%) se perçoivent comme étant plus attentifs durant leurs cours ou plus persévérants face à leurs travaux scolaires. Ils attribuent ces changements principalement à des facteurs externes à l'école, dont l'intervention des parents et la maturation socio-affective.

Parmi les facteurs internes à l'école, le resserrement du contrôle des absences, le contact auprès des parents et les rencontres formelles sont les plus fréquemment mentionnés lors des entrevues avec les élèves comme des interventions pouvant contribuer aux changements d'attitudes. Au premier cycle, les interventions disciplinaires et le suivi semblent avoir un impact probant sur les élèves. Au deuxième cycle, le soutien moral accordé par le *t.a.s.*, jumelé à la maturation socio-affective de certains adolescents, contribuerait à la modification des comportements en cours d'année.

L'analyse des trois entrevues de groupe et des 30 enquêtes téléphoniques effectuées auprès des parents révèle que ceux-ci semblent plus partagés en ce qui a trait aux changements observés chez leur enfant. Tandis qu'une faible majorité parmi ceux-ci qui se sont exprimés à cet égard (52,6%) ont remarqué une amélioration significative de la situation socio-scolaire de leur adolescent, une minorité non négligeable souligne une détérioration. Cependant, ceux qui ont noté une modification positive du comportement de leur adolescent l'attribuent très largement (89,0%) à l'intervention du *t.a.s.*; les deux éléments les plus fréquemment mentionnés, à cet égard, concernent une motivation et une ouverture à l'école accrues chez leur enfant. Ces élèves ont également développé des habiletés de résolution des problèmes tels une réceptivité à l'aide provenant d'un adulte et une tolérance accrue face aux frustrations. Pour certains parents, l'intervention du *technicien* ou de *l'agent de milieu* s'est avérée un facteur de rapprochement avec leur adolescent, car ils se perçoivent dorénavant comme étant davantage impliqués dans le cheminement scolaire de leur enfant.

En somme, les attitudes des élèves ne se seraient pas fondamentalement transformées au cours de l'année. Toutefois, même les parents qui n'ont constaté aucune évolution face à la situation de leur adolescent reconnaissent les effets positifs des interventions effectuées par les *t.a.s.* Par leurs techniques d'écoute,

leur présence constante et leurs interventions rapides, les *t.a.s.* ont contribué à motiver les élèves à risque. Travaillant à partir de données concrètes (fiches d'absences, bulletin scolaire, événements précis), les *t.a.s.* recherchent avec les jeunes et les parents les moyens pour rendre l'expérience scolaire significative. Le suivi et les rencontres régulières avec les élèves ayant des problèmes constituent l'occasion de leur prodiguer des conseils simples et de les assister dans certaines démarches. Les interventions effectuées auprès des parents permettent à ceux-ci d'analyser de façon objective les situations vécues et de s'impliquer directement dans le cheminement scolaire de leur enfant.

En ce qui concerne l'intérêt respectif et les formules alternatives, le modèle *agent de milieu* semble rejoindre davantage les objectifs d'une plus large prévention, car il propose à l'ensemble de la population étudiante des modèles de réussite et une présence constante qui se veut un rappel de l'importance de la fréquentation scolaire. De plus, les *agents de milieu* occupent souvent des tâches diversifiées telles l'animation d'une équipe sportive ou d'une activité de soutien scolaire, ce qui leur permet d'établir un contact différent avec les jeunes.

Cependant, les propos des acteurs interviewés nous incitent à relativiser l'impact distinctif que peuvent avoir les deux formules en vigueur. En effet, tant chez les élèves que chez les parents, le modèle préféré dans les divers groupes est toujours celui que l'on connaît le mieux (soit, par exemple, en ce qui concerne les élèves, l'agent de milieu, qui est préféré chez les cinq groupes provenant de la CEPGM et le technicien, qui est préféré chez les deux groupes provenant de la CECM). Les activités de contrôle et de suivi du *technicien* et de l'*agent de milieu* influenceraient donc de manière assez similaire les attitudes des élèves par rapport à l'école. Par leur disponibilité, leur franchise et leur simplicité, les *t.a.s.* entretiennent des relations positives avec les élèves et leurs parents, ce qui est déjà remarquable en milieu défavorisé. Donc, en dernière instance, au-delà des deux modèles préconisés, c'est la qualité des contacts humains entretenus avec le *t.a.s.* qui s'avère primordiale.

#### DISCUSSION DES RÉSULTATS

Il est intéressant de signaler que cette recherche, qui visait d'abord à apporter un soutien ponctuel aux milieux dans leur mise en oeuvre de la mesure, s'inscrit dans la foulée d'autres travaux plus théoriques. Tant les aspects positifs que les limites de l'action du *t.a.s.* reflètent les conclusions de plusieurs recherches (Conseil scolaire de l'île de Montréal, 1989; Houle, Montmarquette, Crespo et Mahseredjian, 1985; Himech et al., 1993a, 1993b) soulignant la nécessité d'associer trois types de variables: les caractéristiques de l'élève, celles de son milieu social et de son milieu scolaire afin de contrer le décrochage.

L'impact positif du *t.a.s.* en milieu défavorisé semble donc être relié à deux facteurs principaux. Premièrement, puisque le *t.a.s.* entretient des liens person-

nalisés avec les adolescents, il crée une relation de confiance avec eux et peut les impliquer dans une démarche de résolution de problèmes. À cet égard, notre recherche rejoint les conclusions des études de Rogus et Wildenhaus (1991) et de Quinn (1991), qui ont souligné cette dimension. De plus, en associant les parents au processus (ce qui demeure assez exceptionnel au secondaire), le *t.a.s.* les aide à assumer un rôle essentiel dans le cheminement scolaire de leur enfant. Ainsi, nos résultats abondent dans le même sens que ceux de Nardini et Antes (1991), qui décrivent l'implication des parents dans le processus d'intervention comme une stratégie efficace pour contrer l'abandon scolaire.

Cependant, l'action du *t.a.s.* demeure limitée, car elle ne touche pas suffisamment la pratique éducative. Le *t.a.s.* a peu de contacts avec les enseignants réguliers, notamment dans les écoles privilégiant une approche traditionnelle de la mise en oeuvre de cette mesure. Nos résultats démontrent que les élèves ayant bénéficié de la mesure semblent mieux s'accommoder à l'enseignement, mais que leurs perceptions négatives de la relation maître-élève demeurent. De telles perceptions corroborent les résultats des plusieurs travaux qui décrivent une mauvaise relation maître-élève comme un facteur important contribuant au décrochage scolaire (Brubaker, 1991; Bryk et Thum, 1989; Kammoun, 1991; Le Blanc et Janosz, 1992; Quinn, 1991; Wehlage et Rutter, 1986).

Le *t.a.s.* ne réussira à agir de façon efficace que dans la mesure où il est intégré à l'équipe-école par laquelle une rétroaction des besoins des élèves à risque peut être acheminée aux intervenants. Toutefois, il semble que dans les écoles visées par la mesure, les stratégies pédagogiques, les méthodes d'évaluation et les techniques de gestion de classe ne font pas l'objet d'une remise en question, ce qui faciliterait l'adaptation de l'école publique aux besoins d'une clientèle diversifiée. Dans cette veine, nos résultats permettent de réitérer l'importance de créer un projet d'école afin d'intégrer de façon harmonieuse les multiples services visant la diminution du décrochage scolaire, tout en assurant que la volonté de changement touche également les pratiques pédagogiques. En effet, la dynamique de compétition professionnelle entre intervenants à mandats connexes (travailleurs sociaux, psychologues, interprètes, etc.), semble souvent inhiber l'efficacité de l'action du *t.a.s.* De plus, dans certains cas, puisque le mandat du *t.a.s.* se heurte aux politiques de suspension (qui sont également évoquées par les répondants de Hrimech et al., 1993b), l'ambiance régnant dans certaines écoles secondaires s'imprègne d'ambiguïté. Tout en étant exclu, l'élève en difficulté subit des pressions visant à lui faire réintégrer l'école.

#### CONCLUSION

Malgré le caractère positif de l'action du *t.a.s.*, une telle intervention suscite des questions complexes face à son implantation. Peut-elle provoquer un comportement récurrent d'une année à l'autre chez l'élève? Sans contrôle ni suivi assidu,

ces élèves pourront-ils maintenir une attitude positive à l'égard de leur scolarisation? La formation des intervenants de type moins traditionnel est-elle suffisante pour que les autres intervenants scolaires leur reconnaissent le statut de professionnel? Comment peut-on concilier les objectifs d'une telle mesure avec une dynamique d'école qui utilise, entre autres, l'exclusion pour gérer les problèmes de discipline?

Face à ces interrogations, les chercheurs ont formulé une série de recommandations concrètes au Conseil scolaire de l'île de Montréal et aux partenaires impliqués dans l'étude, avec l'objectif avoué que la mesure *t.a.s.* puisse ainsi mieux contribuer aux efforts actuellement entrepris dans le système scolaire québécois en matière de lutte à l'abandon scolaire. La première de ces recommandations visait le maintien de la mesure, qui semble suffisamment démontrer sa pertinence et son efficacité auprès des jeunes et des parents. La seconde concernait l'importance de respecter la spécificité des modèles afin de tenir compte de la culture organisationnelle de chacun des milieux. De plus, afin de répondre à certaines difficultés posées par l'approche non traditionnelle mais intéressante privilégiée par la CEPGM, il a été recommandé d'offrir au personnel affecté à ces postes un perfectionnement qui assurera une plus grande intégration de leur travail dans les écoles. Finalement, les chercheurs ont réitéré l'importance du développement de mécanismes favorisant la concertation des intervenants autour de principes directeurs et l'harmonisation des mesures en matière de prévention de l'abandon scolaire. En effet, l'action du *t.a.s.* seule ne pourrait suffire à contrer ce phénomène, surtout dans le cas où elle se heurterait à des pratiques scolaires dont l'effet est opposé.

#### NOTE

- <sup>1</sup> Dans cet article le terme *agent de milieu* désignera spécifiquement les personnes affectées à la mesure à la CEPGM et le mot *technicien*, celles qui travaillent à la CECM. Le terme générique *t.a.s.* (technicien en assistance sociale) sera retenu lorsque nous nous référons à l'ensemble du personnel affecté à la mesure dans les deux commissions scolaires.

#### RÉFÉRENCES

- Akari, C. T. et Takeshita, C. (1991). Students helping students: dispute management in the schools. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 75, 31–37.
- Bloch, D. (1991). Reducing the risk: using career information with at-risk youth. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 75, 38–43.
- Brubaker, D. (1991). A backstage view of at-risk students. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 75, 59–65.
- Bryk, A. et Thum, Y. (1989). The effects of high school organization on dropping out: an exploratory investigation. *American Educational Research Journal*, 26, 353–383.
- Concertation Jeunesse Hochelaga-Maisonneuve. (1987). *La situation des jeunes du quartier Hochelaga-Maisonneuve*. Montréal: Concertation Jeunesse Hochelaga-Maisonneuve.
- Conseil scolaire de l'île de Montréal. (1984). Abandon précoce: pourcentage de personnes de 15 à

- 17 ans qui n'ont pas fréquenté une école, un collège ou une université à un moment quelconque depuis septembre 1980; élément n° 6 de *Cartes et données relatives à divers indicateurs utilisés pour établir la carte de la défavorisation sur l'île de Montréal*. Montréal: Conseil scolaire de l'île de Montréal.
- Conseil scolaire de l'île de Montréal. (1989). *L'intervention avec et auprès des parents allophones en milieux socio-économiquement faibles: problématique et pistes d'action*. Montréal: Conseil scolaire de l'île de Montréal.
- Conseil scolaire de l'île de Montréal. (1991). *Les enfants de milieux défavorisés et ceux des communautés culturelles* (Mémoire au ministre de l'Éducation sur la situation des écoles des commissions scolaires de l'île de Montréal). Montréal: Conseil scolaire de l'île de Montréal.
- Contandriopoulos, A. P., Champagne, F., Potvin, L., Denis, J. L. et Boyle, P. (1990). *Savoir préparer une recherche: la définir, la structurer, la financer*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Daoust, H. (1988). *Profil motivationnel des décrocheurs scolaires québécois*. Mémoire de maîtrise, l'Université du Québec à Montréal.
- Drolet, M. (1991). L'enseignement en milieu défavorisé: des pratiques pédagogiques ajustées à la socioculture. *Apprentissage et Socialisation*, 14(1), 19–30.
- Gouvernement du Québec. (1992a). *Chacun ses devoirs: plan d'action sur la réussite éducative*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (1992b). *Taux de diplomation et sorties sans diplôme par commission scolaire*. Québec: Ministère de l'Éducation, Direction des études économiques et démographiques.
- Gouvernement du Québec. (1993). *Indicateurs de revenu moyen et de sorties sans diplôme, écoles primaires et secondaires 1993–1994* (Plan d'action sur la réussite scolaire: Région de Montréal). Québec: Ministère de l'Éducation, Direction de la coordination des réseaux.
- Guba, E. G. et Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. New York: Sage.
- Hohl, J. (1985). Les "milieux socio-économiquement faibles" analyseurs de l'école. Dans M. Crespo et C. Lessard (Dir.), *Éducation en milieu urbain* (p. 75–99). Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Hohl, J. (1993). *Réussir dès la maternelle: instrument de réflexion sur les maternelles 5 ans plein temps en milieux défavorisés*. Montréal: Conseil scolaire de l'île de Montréal.
- Hohl, J. et McAndrew, M. (1993). Une évaluation interactive d'interventions destinées à contrer l'échec scolaire en milieux socio-économiquement faibles à Montréal. Dans *Actes du XVe congrès de l'Association Européenne d'Éducation Comparée* (Vol. 1, p. 299–316). Dijon: Comparative Education Society in Europe/Institut de recherche sur l'économie de l'éducation (Université de Bourgogne).
- Houle, R., Montmarquette, C., Crespo, M. et Mahseredjian, S. (1985). L'impact des interventions éducatives en milieux économiquement faibles: le programme de l'Opération renouveau. Dans M. Crespo et C. Lessard (Dir.), *Éducation en milieu urbain* (p. 31–53). Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Hrimech, M., Théorêt, M., Hardy, J. Y. et Gariépy, W. (1993a). *Chacun sa part: programme d'action pour la prévention de l'abandon scolaire sur l'île de Montréal*. Montréal: Fondation du Conseil scolaire de l'île de Montréal.
- Hrimech, M., Théorêt, M., Hardy, J. Y. et Gariépy, W. (1993b). *Étude sur l'abandon scolaire des jeunes décrocheurs du secondaire sur l'île de Montréal*. Montréal: Fondation du Conseil scolaire de l'île de Montréal.

- Kammoun, B. B. (1991). High school programs: Elements of success. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 75, 9–14.
- Le Blanc, M. et Janosz, M. (1992). *L'abandon scolaire: antécédents et prévention spécifique*. Montréal: Commission des écoles catholiques de Montréal.
- Nardini, M. et Antes, R. (1991). What strategies are effective with at-risk students? *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 75, 67–71.
- Pagé, M. (1991, juillet 3). *L'école en milieux défavorisés dans la région de Montréal* (Mémoire au Conseil des Ministres). Québec: Gouvernement du Québec.
- Pilon, A. (1991). *Étude sur l'abandon scolaire*. Montréal: Commission des écoles catholiques de Montréal.
- Quinn, T. (1991). The influence of school policies and practices on dropout rates. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 75, 73–83.
- Rogus, J. et Wildenhaus, C. (1991). Programming for at-risk learners: a preventive approach. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 75, 1–7.
- Van der Maren, J. M. (1990). *Méthodes de recherche en éducation*. Montréal: Université de Montréal, Département d'études en éducation et en administration de l'éducation.
- Wehlage, G. et Rutter, R. (1986). Dropping out: how much do schools contribute to the problem? *Teachers College Record*, 3, 374–392.
- 

Marie McAndrew est professeure adjointe au Département des études en éducation et administration de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, C.P. 6128, succursale centre-ville, Montréal (Québec) H3C 3J7. Anne St-Pierre est agente de recherche et étudiante à la maîtrise en éducation, et Wendy Cumming-Potvin est candidate au doctorat au Département de didactique, toutes les deux à la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.